

REFLEXÃO SOBRE PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA DE UMA TURMA DO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DE SERGIPE

Maria José dos Santos (graduanda/UFS)

Alexsandra Nascimento dos Santos (graduanda/UFS)

RESUMO

Este trabalho de pesquisa de cunho etnográfico objetiva analisar a prática de leitura em língua inglesa trabalhada em uma classe do 1º ano do ensino médio de uma escola da rede estadual do estado de Sergipe, Brasil, baseando-se em dados coletados durante uma experiência vivenciada no PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), no qual observações de aulas foram realizadas durante o período de julho a dezembro de 2011. Esta pesquisa procura refletir sobre a metodologia e as estratégias aplicadas pelo professor ao trabalhar com textos escritos, levando em consideração as questões mencionadas no PNLD 2012 (Programa Nacional do Livro Didático) nos Blocos II e III referentes ao ensino de leitura em língua inglesa, com o propósito de analisar como o professor aborda os textos, de modo que haja preocupação em instigar a reflexão dos alunos, tornando-os mais interessados, participativos, críticos, autônomos na sua aprendizagem e conscientes de seu papel na sociedade. Verificou-se que o professor desta turma, ao abordar tal habilidade, mostrou-se desvinculado das teorias sobre o ensino de leitura em Língua Estrangeira. Entre os autores consultados estão: Almeida Filho, Ângela Kleiman, Paiva, Paulo Freire, Vilson Leffa, além dos documentos oficiais da educação.

Palavras-chaves: Ensino de leitura em língua inglesa; Ensino Médio; Programa Nacional do Livro Didático.

1. INTRODUÇÃO

O aprendizado de uma segunda língua é de grande relevância, uma vez que, por meio dela, torna-se possível um contato com novas culturas e novos conhecimentos, além de promover possibilidades para a formação de cidadãos críticos e reflexivos que valorizam e não discriminam a pluralidade social e cultural de outros povos e nações. Então, uma aula de Língua Estrangeira (LE) deve possibilitar ao aprendiz não apenas o aprendizado de um código linguístico, mas também a oportunidade de conhecer outras culturas e outras realidades

(ALMEIDA FILHO, 1993). Neste contexto, o desenvolvimento da habilidade de leitura de textos em língua inglesa oferece a possibilidade de aumentar a gama de conhecimentos de cada indivíduo. Essa questão é muito discutida pelos teóricos, linguistas e professores devido à contradição presente no próprio documento, pois os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam que os exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) solicitam somente o domínio da habilidade de leitura. No entanto, o que se discute é que além do vestibular e dos exames de proficiência para cursos de mestrado e doutorado, existem os exames como o TOEFL, TOEIC, FCE que exigem habilidade em todas as competências e não apenas na leitura.

Dessa maneira, a ênfase na leitura é oficialmente justificada pela função social que as línguas estrangeiras exercem no país e também pelos objetivos realizáveis, levando em conta as condições presentes no ambiente escolar. Todavia, a leitura configura-se como uma atividade preterida pelos estudantes, já que estes demonstram preferência por experiências advindas pelas novas tecnologias as quais, segundo nossas observações, são trabalhadas raramente como auxílio no ensino de línguas. Este estudo está baseado em dados colhidos durante uma experiência vivenciada no PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), na qual aulas de Língua Inglesa foram observadas em uma turma do Ensino Médio de uma Escola da Rede Pública localizada na Zona Norte da cidade de Aracaju – SE/Brasil. Essas observações e compilação de dados ocorreram durante o período de 04/07/2011 a 12/12/2011.

O presente trabalho objetiva analisar os textos escritos utilizados pelo professor dessa escola, tomando como referência as questões sobre o ensino de leitura a partir de textos em língua estrangeira apresentadas nos Blocos II e III no Guia do PNLD 2012 (Programa Nacional do Livro Didático) de Língua Estrangeira Moderna. A escolha por este tema surgiu a partir da experiência vivenciada no Subprojeto do PIBID 2010 Inglês, uma vez que este Subprojeto tem como objeto de estudo o enfoque nas práticas leitoras, tendo em vista o desenvolvimento de competências comunicativas – textuais, linguísticas, discursivas – e os processos de aquisição de linguagem, com foco na língua inglesa.

Dessa forma, alguns questionamentos foram surgindo a cerca de como a prática da leitura em Língua Inglesa vem sendo trabalhada nas instituições públicas de ensino, onde, em geral, o conhecimento prévio dos alunos não é levado em consideração, a gramática é

abordada de maneira descontextualizada, e a prática de leitura não é utilizada como sendo uma prática sociocultural para que o aprendiz tenha a oportunidade também de expressar suas opiniões, contribuindo para um ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira mais eficaz.

2. REFLEXÃO SOBRE PRÁTICA DOCENTE EM LEITURA DE LÍNGUA INGLESA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA

No livro *A importância do ato de ler*, Paulo Freire (1994, p.20) afirma que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. Com estas palavras, Freire vem questionar a importância de se levar em consideração a bagagem cultural dos estudantes, pois antes de irem para a escola, os alunos já possuem um conhecimento prévio a respeito de tudo ao seu redor. Docentes de inglês, independente do nível de ensino em que lecionam, ouvem frequentemente de seus alunos frases como: “*tenho dificuldades com o inglês*”; “*não consigo aprender inglês*”; “*minha esperança é você*”; “*como eu faço para o inglês entrar na minha cabeça?*”. Estas declarações são, em parte, motivadas por experiências de aprendizagem de pouco sucesso.

Afirmações como estas acima são comuns, principalmente no começo e no final de semestres e anos letivos, sendo possível encontrá-las em níveis e contextos educacionais distintos. Algumas vezes, o próprio aluno se sente na posição de fracassado e vê o sucesso eventualmente obtido como sinônimo do acaso. É notório que as dificuldades de aprendizagem não são privilégios de uma disciplina apenas, mas nesse trabalho nos atemos às questões de leitura em língua estrangeira, inglês. Diante dessas questões, a falta de interesse e a não estimulação dos alunos são as palavras chave para, a partir daí, pesquisar e aplicar estratégias de leitura para despertar o gosto pela leitura e ativar os conhecimentos prévios dos estudantes. Kleiman (1997, p.13) afirma “que não há compreensão sem ativação do conhecimento prévio do leitor”. Conforme esta mesma autora, as previsões sobre o texto e formulação de perguntas são estratégias que ajudarão os aprendizes a se manterem interessados no texto, o que contribuirá para uma melhor compreensão, e consequentemente, eles se tornarão leitores críticos.

Para Leffa (1999, p.3) a interação enxerga a leitura como “um processo no qual o leitor transaciona com o autor por meio do texto, em um contexto específico, com intenções

também específicas, isto é, o sentido do texto é construído pelo autor ao escrevê-lo e pelo leitor ao lê-lo”. É evidente que durante esse processo, diversos tipos de conhecimento são necessários para o processamento da leitura, que segundo o autor acima citado, são: lexical, sintático, semântico, textual, enciclopédico, etc. Quando, no ato de construção de significações, um desses tipos de conhecimento falha, outro é acionado para continuar o processo de leitura. Ao se trabalhar com textos, algumas medidas são seguidas para que o procedimento seja eficiente, posto que o texto não deve ser visto somente como um “depósito de informações” (KLEIMAN, 2004).

Através dos textos, fica acessível colocar em prática o exercício de leitura com o objetivo de “desenvolver a habilidade de construção de sentidos, inclusive a partir de informações que não constam no texto, contribuindo para que os discentes desenvolvam o papel de protagonista, pois eles assumem a posição de construtores de significados, posicionando-se perante o texto apresentado” (BRASIL, OCEM, 2006, p.93). As OCEM (2006) reafirmam esse ponto ao afirmarem que:

Procura [-se] desenvolver um leitor como aquele que entende que aquilo que lê é uma representação textual, como aquele que, diante do que lê, assume uma posição ou relação epistemológica no que concerne a valores, ideologias, discursos, visão de mundo. Com esse pressuposto, ensinar requer compreender esses conceitos, e também compreender: 1) como as pessoas utilizam a leitura (e para quê) em sua vida ou no cotidiano; 2) que a leitura tem a ver com a distribuição de conhecimento e poder numa sociedade; 3) que o tipo de desenvolvimento de leitura que se realiza resulta no desenvolvimento de um tipo de leitor (BRASIL, OCEM, 2006, p.98).

Conforme esta citação discute-se muito sobre o leitor, quais expectativas deveriam ser preenchidas, o que poderia servir como incentivo para instigar as competências e habilidades essenciais. Quando se analisa a capacidade do leitor, o seu interesse pela leitura será motivado quando o ensino oferecer a possibilidade de reflexão/criticidade; isso pode fornecer condições para que o leitor compreenda melhor qual é o papel que ele desempenha na sociedade. Para Kleiman (1995), a leitura é uma prática social que remete a outros textos e outras leituras também.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) trazem como um de seus objetivos a reflexão sobre a função e importância educacional do ensino de Línguas Estrangeiras. No que se refere às habilidades a serem desenvolvidas no ensino de LE no

ensino médio, este documento focaliza a leitura, a prática escrita e a comunicação oral como práticas contextualizadas. Paiva (2005) destaca o desconhecimento dos alunos sobre a necessidade do aprendizado de uma LE para a vida deles e, conseqüentemente, o desconhecimento da razão para estudar essa disciplina na escola: “Quanto às memórias recentes, há um lamento de que os alunos de escola pública não sabem a importância do inglês na vida deles e menção aos sentimentos negativos que a disciplina e, por consequência, o professor despertam nos aprendizes.” (PAIVA, 2005, p. 137).

No tocante às aulas observadas durante o PIBID, ficou perceptível que o professor observado utilizava uma metodologia que enfatizava mais a decodificação, memorização de palavras, sem levar em consideração princípios norteadores que regem a leitura crítica dos estudantes. Como exemplo, em uma das aulas, o professor começou a escrever na lousa um exercício intitulado: “*Who are you?*” com o objetivo de revisar outro assunto gramatical que seria pedido na prova: “palavras interrogativas (interrogative words)” e também para saber se eles se lembravam de como responder a algumas perguntas usando o Verbo “TO BE”¹. O texto foi pequeno e procurava identificar VOCÊ (o aluno). Por isso, a docente pediu que eles respondessem algumas perguntas. Segue abaixo o texto e as perguntas:

*Who are you?*²

You are a student. You are not famous, but you are popular with your friends. You are not American. You are Brazilian. You are not from New York, you are from ... You are not in the park now. You are at school or at home.

Questions:

- | | |
|----------------------------------|---|
| <i>a. Are you a teacher?</i> | <i>h. Are you in the park now?</i> |
| <i>b. What are you?</i> | <i>i. Are you at home now?</i> |
| <i>c. Are you famous?</i> | <i>j. Where are you now?</i> |
| <i>d. Are you American?</i> | <i>k. What's your name?</i> |
| <i>e. Are you Brazilian?</i> | <i>l. Who is your favorite singer?</i> |
| <i>f. Are you from New York?</i> | <i>m. Who is your favorite football player?</i> |
| <i>g. Where are you from?</i> | |

¹ Ser ou Estar. (Tradução nossa)

² Quem é você?

Você é um estudante. Você não é famoso, mas é popular com seus amigos. Você não é americano. É brasileiro. Você não é de Nova York, você é ... Você não está no parque agora. Está na escola ou em casa. (Tradução nossa).

Nessa aula, ficou claro que o objetivo foi ajudar os alunos a entenderem melhor o uso do verbo TO BE. A professora não instigou os alunos a refletirem sobre essas temáticas

para, a partir do estudo da língua, educar para a cidadania. Além disso, este tipo de atividade não apresentou nenhum objetivo crítico/reflexivo que mobilizasse o aluno a discutir sobre ele mesmo, a conhecer quem ele é, sendo apenas uma tarefa aplicada de maneira descontextualizada. O professor não informou a fonte do texto, que foi usado apenas para fins de decodificação de regras gramaticais.

Em outra aula analisada, o Docente abordou o conteúdo gramatical “*The past continuous tense*”. Ele explicou o assunto, e logo em seguida passou um exercício para fixação. Deu continuidade ao conteúdo, explicando suas diferentes formas, por exemplo: “*Negative and Interrogative Forms*”. Ao terminar a explicação, falou que na próxima aula continuaria o assunto.

Segue a tarefa usada pelo docente:

- 1) *Complete with the past continuous.*
- a) *We _____ cards at 8 last night (to play)*
- b) *I _____ a bath (to have)*
- c) *It _____ hard when I woke up this morning (to rain)*
- d) *She _____ her car when the accident happened (to drive)*
- e) *He _____ his baby when he fell down (to carry)*
- f) *I _____ (to work)*
- g) *Bruce and Susan _____ (to sing)*
- h) *They _____ on the teacher's table! (to dance)*
- i) *I _____ to Kiss Jane (to try)*
- j) *Albert _____! (to sleep)*

Nesta atividade, o professor não contextualizou o ensino da gramática, ele apenas enfatizou o uso da forma. O estudo de gramática é necessário, mas não deve ser o único foco abordado nas aulas de Língua Inglesa (LI), pois “o conceito e a valorização da gramática estão ligados à concepção da linguagem como algo homogêneo, fixo e abstrato, capaz de ser descrito, ensinado e aprendido na forma de um sistema abstrato, composto por regras abstratas” (BRASIL, OCEM, 2006, p.107). Nesta citação, está resumido o que é praticado nas aulas de LI observadas em uma turma do Ensino Médio de uma Escola Pública: a gramática é bastante utilizada de maneira descontextualizada. No entanto, a aplicação de atividades de leitura com abordagens de temas do dia a dia não é explorada, o que leva a entender por que os alunos não são capacitados para ler criticamente e se comunicarem de maneira eficiente. O docente não situava os objetivos de sua aula, não deixando claras as metas que os alunos

deveriam alcançar. Durante nossas observações das aulas, não percebemos qualquer momento de compreensão escrita específica.

No tocante às perguntas do bloco II, do PNLD-2012, percebe-se que o professor em questão trabalha, na maior parte de suas aulas, com uma metodologia focalizada no ensino tradicional. Soares (2008) supõe que os saberes aprendidos dentro e fora da escola são assimilados de maneiras diferentes e devem ser levados em conta quando se pensa em educação e, de maneira mais específica, quando se refere a conhecimento de língua. Em uma aula observada em que o professor trabalhou o assunto “*Simple Past*”, de um total de 42 alunos matriculados e 30 que frequentavam regularmente, havia apenas 23 alunos na sala de aula, pois o restante estava fora da sala. Ao serem questionados pelo pesquisador sobre o motivo pelo qual eles não estavam assistindo a aula, disseram que não queriam participar da atividade porque era chata e desinteressante. A professora tirou cópia de uma tabela de verbos e entregou-a aos alunos, frisando que eles já tinham estudado a respeito do assunto na aula anterior. O docente pediu que sua turma sempre fizesse uso dessa tabela nas próximas aulas. No entanto, esta tabela não foi utilizada nas aulas seguintes. Eles teriam que responder o exercício, para que depois o docente registrasse o seu “visto” no caderno de cada estudante que fez toda a tarefa. Segue abaixo o texto usado pelo docente:

*Yesterday and Today*¹

“When I was a boy I went to school in a little village near my house. There I learnt to read and to write. My teachers were very good but I forgot their names. I finished my studies two years ago. Now I work in a big bank. I work 8 hours a Day. Every morning at 7 o’clock I go to work by car.” Write (R) for Regular verbs and (I) Irregular verbs:

() to live () to work () to look () to dance () to sleep
() to take () to forget () to eat () to see () to like
() to be () to speak () to study () to play () to visit () to go

As tarefas não se caracterizam como atividades de leitura porque não houve compreensão de texto, o conhecimento de mundo dos alunos não foi explorado e tampouco a sua posição/opinião referente ao texto acima. Também se pode perceber que o docente não

¹ Ontem e hoje

Quando eu era menino, eu ia à escola em uma pequena aldeia perto da minha casa. Lá eu aprendi a ler e escrever. Meus professores eram muito bons, mas eu esqueci seus nomes. Terminei meus estudos há dois anos. Agora eu trabalho em um grande banco. Trabalho 8 horas por dia. Todas as manhãs, às 7 horas vou trabalhar de carro. (Tradução nossa).

abordou questões relacionadas ao trabalho com textos variados (tipos textuais, gêneros textuais, textos verbais e não verbais). Observa-se que este tipo de professor apresenta dificuldades na compreensão de propostas apresentadas pelos documentos oficiais que servem como suporte para a vida profissional do docente e também demonstra desconhecer conceitos teóricos relacionados à leitura, assim como problemas relativos à elaboração de atividades práticas de compreensão leitora para suas aulas.

Percebe-se que, todas as atividades de leitura com textos apresentadas pelo professor durante nossa observação não variavam de acordo com sua abordagem. O professor em questão focalizava sua metodologia no Método de Gramática e Tradução. Segundo Nascimento (2010, p.71), “no que concerne às dificuldades ligadas ao ensino, ressalta-se a forma de se ensinar o idioma estrangeiro, que tem se centrado em práticas tradicionalistas, com foco no Método da Gramática e Tradução”.

Com base nas observações feitas, o ensino de Língua Inglesa nessa turma de escola pública não estimula a sensibilidade crítica do aprendiz; não há uso de textos autênticos; deixa lacunas consideráveis a serem preenchidas, promovendo o desinteresse pelo aprendizado. Os textos são trabalhados quase sempre com foco na gramática. O docente não explorava a leitura a partir de gêneros textuais, como jornais, revistas, panfletos, carta, convite, lista, etc. Logo, os textos utilizados não eram aqueles que circulavam no mundo social, oriundos de diferentes esferas e suportes.

De acordo com as perguntas do bloco III do Guia do PNLD-2012, seria relevante que o professor observado trabalhasse os textos seguindo atividades que propusessem etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Contudo, as tarefas propostas eram apenas de localização de informações óbvias presentes no texto, que estavam claramente expostas nas atividades de leitura. Percebe-se que, em geral, não há exercícios que se possa trabalhar com inferência de significados, questões que possam ir além do que está escrito. As tarefas de leitura em LE que o professor trabalhava seguiam uma linha em que elas eram divididas em dois momentos: *Compreensão e Interpretação*. A etapa da “compreensão” se resumia à decodificação de informações nas quais as respostas eram encontradas facilmente, sem preocupação com a reflexão crítica dos educandos. Já na “interpretação” a intenção é de se extrapolar o texto. A estratégia consiste em trabalhar o texto por níveis, etapas ou camadas. A questão é que, em geral, somente as etapas de codificação e interpretação são trabalhadas em sala de aula.

Pudemos observar que este docente mostrava dificuldades em aplicar atividades de leitura na sala de aula, talvez por entender que esta é uma tarefa que não pode controlar e fica com a sensação de que os estudantes não estão produzindo nada. Entretanto, se a leitura fosse trabalhada com um propósito real, seria uma atividade significativa e prazerosa, possibilitando ao aprendiz um modo de interagir com o mundo real ou imaginário do texto, e posteriormente, uma maneira de aprendizagem que pudesse estimular a autonomia. Esse tipo de docente também não disponibilizava textos literários de gêneros diferentes daqueles geralmente utilizados na sua rotina escolar.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se fôssemos nos reportar as perguntas dos blocos II e III do PNLD 2012, uma das bases teóricas do nosso trabalho, a maioria das respostas seria negativa, uma vez que os textos não reúnem um conjunto representativo de diferentes comunidades falantes de língua estrangeira, não abordam temas adequados ao ensino médio, não contemplam diversidade de tipos textuais, de gêneros, textos verbais e não verbais, não incluem textos que circulam no mundo social, oriundos de diferentes esferas e suportes. A respeito do bloco III, as atividades não propunham etapas de leitura (pré-leitura, leitura e pós-leitura), a compreensão leitora não trabalhava estratégias de leitura e não eram sugeridas atividades que estimulassem a leitura crítica.

Com base nas observações feitas, percebe-se que o ensino de Língua Inglesa nesta turma de uma Escola Pública não estimula a sensibilidade crítica do discente. Os textos trabalhados e as leituras quase sempre estavam focados na decodificação de regras gramaticais. De acordo com o que foi exposto, nota-se que é relevante a participação do professor nos cursos de Formação Continuada, com o propósito de formar um profissional sempre consciente e atualizado no que se refere às práticas pedagógicas, com condições de aliar a teoria estudada à realidade de seus alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: SEB, 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Guia de Livros Didáticos: PNLD 2012**: Língua Estrangeira Moderna. Secretaria de Educação Básica. Brasília: SEB, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 29. Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 4ª ed., Campinas: Pontes, 1995.

_____, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1997.

_____, Ângela. A Concepção Escolar de Leitura. In: _____. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 10. ed. Campinas: Pontes, 2004, p. 15-24.

LEFFA, V. J. **Perspectivas no estudo da leitura**: texto, leitor e interação social. Pelotas: Educat, 1999.

NASCIMENTO, Laudo N. **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA E A LEGISLAÇÃO: o caso do curso de Letras habilitação Português-Inglês da UFS**. Dissertação. Sergipe. Universidade Federal de Sergipe. PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA. NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 2010.

PAIVA, V.L.M.O. **Desenvolvendo a habilidade de leitura**. In: PAIVA, V.L.M.O. (Org.). Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005. p. 129-147

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2008.